

El problema pedagógico

Por Victoria GORDILLO ALVAREZ-VALDES

En el VII Congreso Nacional de Pedagogía el tema sobre el que versaban las ponencias y comunicaciones presentadas era: «La investigación pedagógica y la formación de profesores», quizá como resultado del Seminario sobre la Calidad de la Educación celebrado poco tiempo antes, una de cuyas conclusiones había sido: la atención a la formación de profesores y el fomentar y favorecer «las investigaciones que lleven a conocer las características, comportamiento e importancia de los factores que inciden en la mejora cualitativa de la educación» (1). En la ponencia presentada a este Seminario, el profesor Vázquez Gómez afirmaba que, aún corriendo el riesgo de parecer algo obvio, «esta investigación debe ser... pedagógica» (2), y, poco antes, hablando de las limitaciones de la calidad de la educación, dice: «Quizá, la causa de este problema reside en que hemos perdido el sentido de lo técnico, alejándolo de lo personal en donde se origina (...). La más urgente necesidad de nuestro tiempo es la de encontrar la vía para armonizar la atención a los bienes del espíritu con el dominio, cada vez más competente, de la realidad material» (3).

En el mismo sentido se expresa Alvira cuando manifiesta su preocupación por la degradación en que el medio pedagógico se encuentra, lo cual lleva a pensar, por consiguiente, que «las técnicas pedagógicas han fallado», y que es necesario un replanteamiento, a fondo, de la ciencia educativa: «Es la esencia misma de la educación, de la manera como se concibe la educación, la que ha debido conducir al fenómeno universal de crisis» (4). Intentemos acercarnos a ese núcleo básico de la compleja ciencia de la educación.

I. EL PROBLEMA PEDAGOGICO: enfoques para su estudio

De acuerdo con Kerlinger podemos afirmar que: «si se desea resolver un problema, generalmente debe conocerse qué problema es. Puede decirse que una gran parte de la solución reside en conocer qué es lo que se trata de hacer. Otra parte consiste en conocer qué es un problema y especialmente qué es un problema científico». Tarea que, como también él mismo previamente ha dicho, no siempre resulta fácil: «No siempre es posible al investigador formular su problema en términos sencillos, claros y en su totalidad. Con frecuencia, sólo posee una noción general, difusa y aún confusa del problema» (5). Posiblemente sea esta dificultad para ponerse de acuerdo en que es esencia el problema

(1) **La calidad de la educación**. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. Escuela asturiana de estudios hispánicos. CSIC. Madrid 1981, p. 240.

(2) VAZQUEZ, G.: «Límites de la investigación sobre la calidad de la educación» en **La calidad de la educación**, o.c., p. 52.

(3) Idem. p. 47.

(4) ALVIRA, R.: «La educación como arte suscitador» en **La investigación pedagógica**, p. 26.

(5) KERLINGER, F. N.: **Investigación del comportamiento**. Interamericana. México, 1975, p. 16.

pedagógico, lo que ha impedido encontrar un modo de estudiarlo que abarque su complejidad sin quedarse únicamente en alguna de sus manifestaciones.

Recordemos cómo desde hace años se ha venido discutiendo el carácter de ciencia normativa o descriptiva de la Pedagogía. Para algunos existe una contradicción entre el carácter científico de la Pedagogía y su pretensión de normativismo (toda referencia al «deber ser» escapa al dominio de la ciencia, dicen), con lo que la pedagogía científica no podría ser una disciplina normativa sino solamente descriptiva. Para otros, el punto de fricción ha sido su carácter de ciencia autónoma. Si desde el punto de vista de los contenidos no lo es, ya que los comparte con otras ciencias, por su enfoque e interés propio sí lo es, porque somete dichos materiales a exigencias educativas y por su objeto o dominio propio: la educación (6).

El problema pedagógico se ha venido tradicionalmente estudiando desde distintos enfoques. El filosófico: especialmente para todo lo que se refiere al fin de la educación, utilizando para ello el método deductivo. El histórico: remontándose al origen de los problemas pedagógicos, buscando en el pasado la explicación del presente. O el experimental: modo de conocimiento que se funda en la experimentación y observación científicas. Según García-Hoz: «A pesar de las deficiencias que aún hay en las técnicas pedagógico-experimentales, se puede afirmar que cualquier cuestión pedagógica, especialmente los problemas prácticos, pueden beneficiarse directa o indirectamente, con las aportaciones de la Pedagogía experimental» (7). Para Brezinka, uno de los principales representantes de la moderna corriente empírica alemana, «lo que en la Pedagogía se puede investigar con un enfoque experimental, es un campo muy pequeño pero que no por eso deja de ser de una gran importancia» (8). Los estudios experimentales llevados a cabo en los últimos años han sido fecundos, sin embargo, no podemos dejarnos llevar por un optimismo desaforado ni tampoco por un pesimismo que nos deje inactivos al toparnos con las limitaciones que lógicamente se encuentran si se considera este procedimiento como el único realmente científico y válido para la ciencia pedagógica: «¿Es el profesor simplemente una suma de rasgos psicológicos? ¿Es el procedimiento experimental el único que nos puede conducir al conocimiento del docente? —se pregunta García-Hoz—. Tengo para mí que si nos quedamos en una visión reduccionista y parcial de la realidad «activa y personal» del profesor, entendiéndola simplemente como cosa experimentable, corremos el riesgo de que se nos escape el sentido más profundo de la vida de quien se dedica a la acción educadora» (9).

II. EL CARACTER CIENTIFICO DEL PROBLEMA PEDAGOGICO

Si la Pedagogía es ciencia y nuestro deseo es afrontar con un enfoque científico el problema de este tipo de investigaciones ¿debemos usar —como aconseja Mc Guigan— únicamente el llamado «método científico»? «Una característica común de las ciencias consiste en que todas ellas utilizan el mismo enfoque general para la solución de problemas, el método científico: se trata del proceso ordenado por medio del cual todas las ciencias obtienen solución a sus problemas... «ciencia» es la aplicación del método científico —concluye— a problemas resolubles» (10). Da tres razones por las que algunos problemas pueden adquirir la categoría de «irresolubles» —y sus hipótesis, por tanto, improbables—: 1) que el problema esté poco estructurado, y planteado de manera tan vaga que ni siquiera sabríamos cómo empezar a resolverlo (o sea, qué observaciones pertinentes habría que considerar); 2) que ciertos términos en el planteamiento del problema no sean suficientemente claros, sino más bien ambiguos o estén mal definidos. El problema se tornaría resoluble si tan sólo supiéramos qué significa uno de los términos contenidos en su planteamiento, a través de definiciones operacionales que especifi-

(6) Enciclopedia GER, voz «Pedagogía I», Rialp, Madrid, 1974.

(7) GARCIA-HOZ, V.: **Principios de Pedagogía Sistemática**, Rialp, Madrid 1978, 9.ª ed. p. 115.

(8) LOWISCH.D. J.: «Die Trennung von Philosophie und Pädagogik» en **Philosophie der Erziehung**, Ed. H. Beck, Herder, Friburgo 1979, p. 34-35.

(9) GARCIA-HOZ, V.: «Ser y quehacer del profesor» en **La investigación pedagógica y la formación de profesores**, CSIC —Sociedad Española de Pedagogía—, Madrid, 1980, p. 9.

(10) Mc GUIGAN, F. J.: **Psicología Experimental. Enfoque metodológico**. Trillas, México 1977, p. 14.

quen de manera precisa qué operaciones son necesarias para que el fenómeno se produzca; 3) que no se pueda obtener un cierto grado de probabilidad para la solución propuesta por la imposibilidad de obtener datos relevantes (11).

Examinando nuestro tema —el problema pedagógico— bajo esta perspectiva, vemos que, como el mismo Mc Guigan afirma al hablar de un tipo de «materias», caería en uno de esos círculos donde lo científico no tiene ya lugar. Al menos, entendiendo la «ciencia» como ciencia positiva o empírica.

También Kerlinger trata el tema de modo semejante, poniendo el acento en las hipótesis que sirven como puente entre la teoría y la investigación empírica: «Un problema no puede resolverse científicamente a menos que se reduzca a forma de hipótesis, porque un problema es una pregunta generalmente de naturaleza amplia, y no es demostrable directamente», y, a continuación, aclara: «los problemas científicos no son cuestiones morales y éticas. No se trata de formular preguntas de valor y juicio que la ciencia no puede responder» (12). De un modo explícito afirma que el problema y la expresión del problema implican posibilidad de prueba empírica (13), aunque bien es verdad que muchos términos que actualmente carecen de referencias empíricas adecuadas —términos como «creatividad», «realización del yo», «autoritarismo», «democracia», etc.—, quizá puedan en un futuro llegar a serlo, teniéndonos de momento que limitar a definirlos especificando unas formas concretas (en la elección de las cuales ya entra como causa determinante la propia axiología o modo subjetivo de concebir las cosas), con el subsiguiente riesgo, se lamenta Kerlinger, de apartarnos así del término original y de su significado (14).

La investigación experimental tiene dentro de las ciencias de la conducta un campo muy limitado, ya que difícilmente pueden aplicarse a seres humanos todas las condiciones que ésta exige. «En realidad, probablemente no es exageración decir que una gran proporción de investigación en sociología, educación, antropología y ciencias políticas ha sido *ex post facto*» (15). A pesar de que su gran debilidad es la falta de control de las variables independientes, «debe hacerse mucha investigación *ex post facto* en psicología, sociología y educación simplemente porque muchos problemas de investigación en las ciencias sociales y la educación no se prestan a investigación experimental» (16).

III. EL ENFOQUE EMPIRICO

Este tipo de investigación participa plenamente de las características propias del enfoque empírico («Investigación *ex post facto* es investigación empírica sistemática en la que el científico no tiene control directo de variables independientes...») (17). Por la frecuencia con que se da en autores angloamericanos, vamos a detenernos brevemente, haciendo referencia a uno perteneciente al área germánica y ya antes citado: W. Brezinka.

Para Brezinka la ciencia de la educación se concentra en unos relativamente pocos, pero claramente determinados, problemas importantes tanto desde el punto de vista teórico como práctico (...) no se refiere a cualquier cuestión pedagógica por interesante que pudiera parecer sino que su punto crucial consiste en las aportaciones que haga para solucionar los problemas tecnológicos (18). Para dejar definitivamente clara y zanjada la independencia de la pedagogía respecto a la filosofía afirma: «Es especialmente importante en la ciencia de la educación diferenciar el ser y el deber ser, los hechos y los juicios de valor (...) no tomar partido para poder ofrecer informaciones que sean de interés para diferentes fines. Sólo puede ser utilizada como preparación para la toma de decisiones, pero no puede decir cómo debe uno decidirse» (19). No es misión de la

(11) Cfr. *idem.* p. 46.

(12) KERLINGER, F. N., o.c., p. 23.

(13) Cfr. *idem.*, p. 18.

(14) Cfr. *idem.*, p. 24.

(15) KERLINGER, F. N., o.c., p. 398.

(16) *Idem.*, p. 408.

(17) *Idem.*, p. 395.

(18) BREZINKA, W.: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1971, p. 40.

(19) Cfr., *idem.*, p. 73.

pedagogía fijar metas y prescribir medios, lo único que se espera de ella es que proporcione datos empíricamente comprobables. Así los empiristas modernos conciben la tarea científica como la descripción de la conducta, la explicación y predicción de la misma. El uso de la predicción es la base del éxito en la actuación, ofrecer alternativas de pronósticos para distintos modos de conducta, de manera que se cree una base para la decisión (20). La separación de la pedagogía y la filosofía con el objeto de ganar autonomía hace que la pedagogía degenera en una teoría de la regulación racional de la conducta humana. Las cuestiones que importan cara a la validez de las teorías son: a) ofrecer conocimientos más seguros de la realidad, y b) cuáles son más eficaces para la realización de ciertas condiciones. Ilustración y eficacia: formas de un nuevo pragmatismo (21).

IV. LOS COMPONENTES EMPIRICOS DEL PROBLEMA PEDAGOGICO

Frente a esta concepción de la pedagogía como ciencia descriptiva se alza otra corriente educativa —que hunde sus raíces en la Escuela de Frankfurt— y que define la pedagogía como ciencia normativa: la corriente didáctico-emancipatoria que busca paradigmas apropiados para introducir profundas modificaciones en las relaciones socio-educativas (ejm. Mollenhauer y su paradigma de la comunicación y de la interacción).

Dado que en la pedagogía no se trata sólo de explicar hechos, acciones, sucesos, procesos, etc., sino también supone unas afirmaciones axiológicas y unas normas o metas consecuentes, se puede describir la pedagogía como una ciencia descriptivo-normativa.

En el hecho pedagógico hay unos componentes empíricos y otros filosóficos.

Tanto las metas como los contenidos tienen una fuerte carga empírica. Para fijar metas hay que atenerse a la estructura de la personalidad, las características del proceso psicológico, las capacidades... las exigencias o necesidades que provienen del individuo y las del medio ambiente. Los diagnósticos pedagógicos que se obtienen son siempre resultado de diversos factores físicos, biológicos, económicos, sociales y políticos que requieren una investigación empírica. En este campo —el empírico— entran el estudio de las teorías del aprendizaje, los factores que influyen en el rendimiento, las formas de interacción, los medios, la investigación pedagógica en cuanto a experimentos sobre metodología, y especialmente el problema de la evaluación. «La evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina en gran medida, las características de la enseñanza y el aprendizaje, lo que los alumnos aprenden y como lo aprenden, lo que los profesores enseñan y como lo enseñan, los contenidos y los métodos, en otras palabras, el producto y el proceso de la educación» (22).

El procedimiento empírico busca la mayor precisión posible en todo aquello que es susceptible de medición —conociendo la disyuntiva entre realidad de conducta y realidad verbal que, a diferencia de las ciencias naturales, el investigador social debe intentar conectar— (23), la experimentación cuando las variables son controlables y la generalización inductiva para lograr «comprender mejor la conducta humana, para conocer mejor lo que la motiva y, en el fondo, para poder predecirla» afirma Fox (24).

V. LOS COMPONENTES FILOSOFICOS

¿Es suficiente el método fenomenológico que describe el todo que es el hombre constituido por partes diversas que forman una estructura unitaria? O es necesaria una búsqueda metafísica y transcendental que intente encontrar el sentido de todas estas ma-

(20) ROSSNER, L. «Moderne empiristische Theorien» en *Philosophie del Erziehung*, p. 55.

(21) Cfr., idem., p. 56.

(22) ORDEN, A. de la: «Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación» en *La Calidad de la Educación*, p. 120.

(23) FOX, D. J.: *El proceso de investigación en educación*, EUNSA, Pamplona 1981, cfr., p. 637.

(24) Idem., p. 637.

nifestaciones? La educación no se dirige sólo a las manifestaciones externas sino al ser del hombre que tras ellas se esconde y se expresa. Para nuestra percepción siempre existen limitaciones que impiden captarlo. Hay que tratar de alcanzarlo por otro método. Y así nos encontramos con la necesidad de la metafísica.

«Necesitamos, por tanto, intentar descubrir la raíz filosófica que separa, en último extremo, a los distintos modos de entender la educación. Pues bien, una investigación no somera de esta aporía nos lleva a pensar que tal raíz se encuentra en la respectiva metafísica que se tenga del hombre» (25). La metafísica es el componente filosófico esencial del hecho pedagógico. Aunque para muchos hoy resulte ineficaz y absurda, ocurre, como Bertrand Russell decía, que «hay una oculta metafísica en cada filósofo» —en cada pedagogo, traduciríamos—. Incluso cuando está contra la metafísica, está seguro de tener un sistema fuera de toda crítica que sirve de base para sus argumentos. Según Bunge, la metafísica como ciencia más universal, investiga los objetos concretos de la realidad igual que las ciencias empíricas, y trata de formular respecto de ellos leyes muy generales, llegando a concluir que «no hay ningún abismo entre buenos metafísicos y verdaderos científicos» (26).

No obstante, la distinción entre Filosofía y Pedagogía es clara: la filosofía ofrece el camino hacia el conocimiento del Bien (*Wesen des Gutes*), la pedagogía, en cambio, pregunta por el camino hacia el Bien (*Wege zum Guten*) (27). Basándose en sus conocimientos empíricos busca la adecuación de los medios al fin que se propone.

Cuando Herbart hace apenas 150 años escribió: «la pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquella muestra el fin de la formación, ésta el camino, los medios y los obstáculos» (Herbart: «*Umriss pädagogischer Vorlesungen*», 1841), concentró los intereses filosóficos de muchos pedagogos de un modo unilateral en la filosofía práctica —o sea, la ética—, y a la vez pasó por alto que el saber pedagógico depende en gran parte de la lógica, de la teoría del conocimiento y de la metafísica. Ciertamente, tiene la ética mucho que decir en todo lo que se refiere a la problemática de los fines en la educación, pero también las restantes disciplinas filosóficas juegan un papel importante. Veamos ahora algunas de sus aportaciones al problema pedagógico.

Así la lógica, en un sentido amplio, es la teoría del saber definir y concluir correctamente. El poder definir con acierto conceptos propios de la actividad educativa, veíamos que es un presupuesto imprescindible para afrontar cualquier problema pedagógico. De igual modo, el saber llegar a unas conclusiones lógicas, es un modo de huir de las «intuiciones» no probadas en el quehacer educativo o de esos hallazgos fortuitos que algunos llaman «serendipity». La teoría del conocimiento en lo que se refiere al ejercicio del conocimiento pedagógico, ayuda a evitar una instrumentalización tecnológica e ideológica. Lleva a examinar bajo esta perspectiva los fines, las tareas y los métodos de la pedagogía científica, formulando principios metodológicos semejantes a los métodos de investigación de las ciencias empíricas.

La tradición filosófica en el campo de lo que conocemos como antropología, facilita entender la unidad del hombre y su relación con los demás, ampliando la visión dada por la biología y las ciencias de la conducta. Los conocimientos científicos aislados deben ser confrontados con la propia experiencia personal, en lo que se refiere al sentido de libertad y responsabilidad, «para poder así tomar una distancia crítica frente a todas las visiones totalitarias incluso aquellas que se arropan con vestiduras científicas» (28).

Ante la pregunta sobre la validez de ciertas normas morales, las ciencias naturales —psicología, sociología, investigación de la conducta— han tratado de sustituir las res-

(25) IBAÑEZ-MARTIN, J. A.: «La calidad de la educación desde un punto de vista filosófico» en *La calidad de la educación*, p. 61.

(26) WEINGARTNER, P.: «Die philosophischen Komponenten...», en *Philosophie der Erziehung*, p. 124.

(27) BECK, H.: «Der notwendige philosophische Anteil pädagogischer Erkenntnis» en *Philosophie der Erziehung*, p. 103.

(28) SCHEIDT, F.: «Philosophie im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium der Lehrämter» en *Philosophie der Erziehung*, p. 225.

puestas filosóficas por afirmaciones empíricamente comprobables. Se cree saber cómo es la conciencia de los hombres, se ha llegado a considerar la moral como un conjunto de reglas sociales. Según Alvira, «la ciencia ilustrada, por razón de su peculiar espíritu, ha olvidado la filosofía práctica, enviando también al arcón de los trastos viejos el concepto de praxis moral y de virtud ética, con la consecuencia de hacer imposible la educación. Aquí está el origen de la crisis universal que hoy contemplamos» (29).

Quizá también, en esta época de socialización, haya intervenido en el desprestigio de la moral la consideración de ser algo «individual». El concepto de moral implica el de ser-con, la comunicación con los demás. La ética es una ciencia normativa pero que, por la responsabilidad que ante los demás implica el cumplimiento de estas normas, entronca directamente con lo social. Es falso el querer enfrentar una ética individual a una ética social. Como lo es también comprender el deber bajo el concepto de «obligación». Lo que debemos hacer se convierte en una obligación contra nosotros mismos. Pero el derecho y el deber surgen de la relación con los demás; no sólo en lo que se refiere a la justicia sino al problema del Bien en general es útil verlo bajo esta perspectiva (30).

«Lo peor que le puede ocurrir a un «investigador» —afirma Vázquez— es no saber qué hacer con unos resultados por carecer de un marco de referencia conceptual y de un cuadro de valoraciones para tomar decisiones significativas» (31), por eso pensamos que la discusión sobre las cuestiones éticas, la búsqueda de normas que fundamenten el hacer y el no hacer humano, deberían tener un lugar en la formación de profesores. Las preguntas sobre libertad, autoridad, disciplina, justicia, castigo, etc., deberían poder ser contestadas de un modo personal —y, por tanto, responsable— por cada uno de los futuros educadores. La misma claridad de significado debería buscarse para esos conceptos «metaéticos» como «moral», «recto», «bueno», «permitido», «deber», o el correcto entendimiento de las diferencias existentes entre las afirmaciones empíricas y los juicios éticos.

VI. CONCLUSION

Tras esta rápida visión de los componentes del problema pedagógico, somos de la opinión —como muchos de los autores citados— que ha habido un déficit, y puede seguir habiéndolo, en el peso otorgado al componente filosófico en la investigación y planes de estudio.

El concepto de competencia pedagógica comprende la capacidad de tomar decisiones educativas acertadas acerca de una meta que se considera significativa. De actuar responsablemente ante una gran cantidad de posibles situaciones, según el conocimiento de la situación que se tenga y según las convicciones personales que lo orienten. Cada medida práctica debe tener tras ella una teoría y unos argumentos lógicos que la respalden. Intuición, reflexión y creatividad como puntos de apoyo del saber y del actuar. «La acción pedagógica comienza con una comprensión («Einsicht») fundamentada y no con una colección de datos empíricos» (32).

¿Cómo conciliar esta necesidad de tener en cuenta la individualidad irreplicable de cada caso y la generalización propia de toda ciencia? O, dicho con otras palabras, la práctica y la teoría. Por fortuna, sabemos con Beck que hay dos tipos de generalización: aquella que corresponde de un modo esencial a todos los hombres, independientemente de sus diferencias individuales; y aquella otra que se desprende de la regularidad o frecuencia con que ocurren ciertos sucesos o conductas (concepto esencial/concepto típico). Se manifiesta así, como en base a las diferentes relaciones de los componentes filosóficos y empíricos, la generalidad y la normatividad de las afirmaciones pedagógicas será de un tipo o de otro (33).

(29) ALVIRA, R.: «La educación como arte suscitador» en *La investigación pedagógica*, p. 30.

(30) RIEDEL, M.: «Die philosophischen Komponenten: Ethik und Sozialphilosophie» en *Philosophie...*, p. 133.

(31) VAZQUEZ, G., o.c., p. 54.

(32) CALLO, Ch.: «Philosophie im Studiengang des Diplom-Pädagogen» en *Philosophie...*, p. 228.

(33) BECK, H., o.c., p. 105.

Si el profesor está interesado en mejorar la calidad de su quehacer docente (educativo), tiene a su alcance multitud de posibilidades. Desde investigaciones experimentales hasta estudios longitudinales a corto o largo plazo —esta evaluación del cambio con el tiempo es para Fox la aplicación más frecuente de un método de investigación a la educación (34)—. Según este autor han de ser personas cuya orientación esencial sea la educación las que realicen este tipo de investigación, sin dejarlo en manos de personas que estudien el problema desde otras perspectivas —psicólogos, sociólogos, etc.—. «Hasta que la investigación educativa no entre en el estudio de los problemas de significación pedagógica, la investigación educativa no tendrá efectos más espectaculares sobre los procesos docentes» (35). A nuestro modo de ver, son los propios profesores quienes más posibilidades tienen de realizar gran parte de esta tarea: recogiendo datos, observando, reflexionando, comprobando hipótesis... Pues, es también cierto que «quienes mejor investigan son las personas que tienen una verdadera curiosidad en el tema que estudian» (36), y esto en los buenos profesores se da por supuesto.

De este modo, el problema pedagógico se podría resumir en ese intento de integrar la teoría con la práctica, las técnicas con los valores, el hacer y el ser del profesor: «el problema de la unidad de vida del maestro, condición que parece necesaria para que el proceso educativo sea también un todo integrado y responda a la necesidad de unidad de vida en el que se educa» (37).

Quizá, este recurso final al compromiso personal en la clarificación de valores y en el afán de mejora de la propia actividad, pueda parecer desproporcionado con el tema de este trabajo. Pero, ¿no es, en el fondo, lo esencial del «problema pedagógico» que el propio profesor se tome a sí mismo como «problema» y trate de ser cada vez mejor instrumento?

[34] Cfr. FOX, D. J., o.c., p. 491.

[35] Idem., p. 133.

[36] Idem., p. 59.

[37] GARCIA-HOZ, V.: «Ser y quehacer del profesor» en *La investigación pedagógica*, p. 10.